

Spinner, Kaspar H.

## **Lesekompetenz - was untersuchte IGLU und was nicht?**

*Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes* (2003) 82, S. 10-12



Quellenangabe/ Reference:

Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz - was untersuchte IGLU und was nicht? - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2003) 82, S. 10-12 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175689 - DOI: 10.25656/01:17568

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175689>

<https://doi.org/10.25656/01:17568>

in Kooperation mit / in cooperation with:



[www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Lesekompetenz – was untersuchte IGLU und was nicht?



Dr. KASPAR H. SPINNER  
Professor für Didaktik der  
Deutschen Sprache und Literatur  
an der Universität Augsburg

»Lesekompetenz« ist durch PISA zu einem Schlüsselbegriff der deutschdidaktischen Diskussion geworden; er ist als Übersetzung des englischen Begriffs »reading literacy« geprägt worden, der auch bei der Internationalen-Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU, englisch PIRLS) verwendet wird. Im Vergleich zum Begriff »Leseverständnis«, den man in vielen Publikationen und auch in den bisherigen deutschsprachigen Verlautbarungen zu IGLU findet, ist der Begriff »Reading literacy/Lesekompetenz« etwas weiter gefasst, weil er auch die Einstellung zum Lesen und die Nutzung des Gelesenen umfasst.

Grundsätzlich verstehen wir heute unter reading literacy bzw. Lesekompetenz die Fähig-

keit, Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren. Dabei wird das Lesen als ein interaktiver Prozess zwischen Text und Leser/in aufgefasst, als aktive Konstruktion von Sinn, in die immer auch Vorwissen des Lesers/der Leserin einfließt.

IGLU unterscheidet dabei zwei grundlegende Leseintentionen (oder -funktionen, wie man auch sagen könnte), die gleichgewichtig untersucht werden:

### 1. Die zwei grundlegenden Leseintentionen bei IGLU

#### Literarische Erfahrung

Diese Intention wird auf Englisch »Reading for Literary Experience«, in der deutschen IGLU-Information etwas allgemein und m.E. ungenau als »Lesen literarischer Texte« bezeichnet. Gemeint ist, dass sich die Kinder in die vorgestellte imaginäre Welt und die Figuren hineindenken und -fühlen können, dass sie Gefallen am sprachlichen Ausdruck finden und Freude am Lesen haben.

Bei PISA spielt die Intention »Literarische Erfahrung machen« kaum eine Rolle. PISA ist pragmatischer ausgerichtet, mehr an der Nützlichkeit des Lesens in alltäglichen Situationen. Der Unterschied erklärt sich u.a. damit, dass PISA mit der Testung von 15-Jährigen, also von Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit, überprüfen will, ob die Schule die Fähigkeiten vermittelt, die grundsätzlich für die Bewältigung von Alltag und Beruf in der gegenwärtigen Welt notwendig sind. IGLU geht davon aus, dass es bei den Viertklässlern mehr auf eine grundlegende, allgemeine Vertrautheit mit dem Lesen ankommt und dass dem Alter entsprechend erzählende Texte eine wesentliche Rolle spielen. Mit der Kategorie der literarischen Erfahrung ist IGLU näher an dem, was wir in Deutschland als Anliegen unseres Deutschunterrichts betrachten: Der lebendige Umgang mit literarischen Texten, der die Förderung von Phantasie

und Einfühlung einschließt und die Freude an sprachlicher Gestaltung weckt, gilt für uns in allen Klassenstufen als wichtiges Ziel von Literaturunterricht. Das schließt auch überfachliche Bildungsziele wie die Förderung der Imaginationsfähigkeit, der Reflexion auf menschliche Verhaltensmotive und des Fremdverstehens ein.

In den konkreten Aufgabenstellungen findet man bei IGLU das Lesen als literarische Erfahrung in Fragen wieder, die nach Gefühlen der Figuren, nach Gründen für diese Gefühle, nach Gedanken der Figuren u.Ä. fragen.

#### Erwerb und Gebrauch von Informationen

Informationsentnahme ist die klassische Fähigkeit, die bei Lesetests erhoben wird. Dabei geht es nicht nur darum, dass die Information, die ein Text gibt, verstanden wird; Informationsentnahme schließt die Fähigkeit ein, zu erkennen, welche Information im Text zu einer gestellten Frage bzw. zu einem Wissensbedürfnis passt. Darüber hinaus soll nach IGLU die Fähigkeit erfasst werden, durch das Verstehen von Texten Aspekte unserer Welt besser zu verstehen und die erworbene Information für das eigene Nachdenken und Handeln nutzen zu können. Dies wird u.a. eingelöst durch Fragen des Typs »Was würde nach diesen Informationen passieren, wenn ...« oder »Was kannst du mit den Informationen anfangen«.

Die Testfragen beziehen sich auf nichtfiktionalen Texte, die z.T. auch Tabellen, Grafiken und Schemata enthalten.

Ein Blick auf Beispielaufgaben von IGLU zeigt allerdings, dass die Fragen doch überwiegend rein textbezogen sind. Hier wird ein Problem deutlich, dass sich immer wieder zeigt, wenn man einen Test entwickelt: Die Konstruktion von Aufgaben und die Beurteilung werden schwieriger, je mehr die Fragen auf die über den Text hinausgehende, individuelle Weiterverarbeitung und Anwendung der entnommenen Information zielen.

### 2. Vier Typen von Verstehensprozessen

Für beide Intentionen, »Literarische Erfahrung« und »Erwerb und Anwendung von Information«, formuliert IGLU vier verschiedene Arten von Prozessen; dies sind, geordnet nach steigender Komplexität:

1. Auffinden und Verstehen ausdrücklich gegebener Information
2. Herstellung einfacher, offensichtlicher Inferenzen
3. Herstellung und Interpretation komplexerer Zusammenhänge
4. Prüfen und Bewerten von Inhalt, Textstruktur und Sprache

Die Aufstellung zeigt, dass IGLU weit über bloße Informationsentnahme hinausgeht. Wichtig ist der Begriff der

Inferenz, der in der deutschen IGLU-Information leicht missverständlich mit »Schlussfolgerung« übersetzt ist. Unter Herstellung von Inferenzen versteht man in der neueren Lesetheorie das Phänomen, dass der Rezipient ständig die Textinformation beim Verstehen ergänzt, z. B. bei einer Äußerung »Du kannst heute nicht einkaufen gehen. Es ist Dreikönigstag« die nicht explizit genannte Kausalbeziehung zwischen den beiden Sätzen. Solche einfachen Inferenzen stellen wir meist automatisch her, ohne uns dessen bewusst zu sein. Sie erfordern die Fähigkeit, einzelne Informationen des Textes miteinander in Beziehung zu setzen; ferner sind sie abhängig vom Vorwissen. Bei der genannten Äußerung wird vorausgesetzt, dass der Adressat weiß, dass Dreikönig ein Feiertag ist. In einer Gegend, in der dies kein Feiertag ist, kann der Satz nicht verstanden werden. Wenn die Inferenzen nicht offensichtlich sind, sondern ein interpretierendes Inbeziehungsetzen von Informationen und ein bewusster Bezug auf Weltwissen und Erfahrungen erforderlich ist, handelt es sich um Typ 3 der Verstehensprozesse »Herstellung und Interpretation komplexerer Zusammenhänge«.

Die auf die beiden Leseintentionen bezogenen Typen von Verstehensprozessen werden bei IGLU – ganz ähnlich wie bei PISA – durch multiple-choice Fragen (von vier Antwortmöglichkeiten ist eine anzukreuzen) und durch offene Fragen getestet.

### 3. Lesegewohnheiten und -einstellungen

Mit Hilfe eines Fragebogens erhebt IGLU auch Informationen über Lesegewohnheiten und -vorlieben, zu Freizeitaktivitäten u.Ä. Damit will IGLU dem Anspruch gerecht werden, dass zur Lesekompetenz auch die Einstellung zum Lesen und seine Einbettung in den Alltag gehört. Auch die Kenntnis und Anwendung von Lesestrategien soll so erfasst werden. Lesestrategien gelten in der neueren Lesedidaktik als wichtige Teilfähigkeit; sie meinen die Fähigkeit, den eigenen Lese- und Verstehensprozess bewusst steuern und überprüfen zu können. Lesestrategien sind z. B. wichtig, wenn man eine Textpassage nicht versteht: Man kann die Stelle noch einmal langsam lesen, kann ein Wörterbuch zu Rate ziehen, kann im Text suchen, ob sich die Textstelle durch vorher Gesagtes erschließt, kann versuchen, sich den Inhalt an einem Beispiel klar zu machen.

### 4. Was IGLU nicht leistet

Der Lesekompetenzbegriff, der IGLU zu Grunde liegt, stimmt mit den wesentlichen Zielsetzungen unseres Grundschulunterrichts überein. Bei der konkreten Umsetzung in einzelne Aufgaben ergeben sich, wie fast immer bei Tests, Einschränkungen. Der kreativen Verarbeitung des Gelesenen, den eigenen emotionalen Reaktionen, der Anregung der Phantasie werden die Aufgaben nicht in dem Maße gerecht, wie es von der Intention der Untersuchung her

wünschenswert wäre. Besonders schwierig ist es, mit Tests dem Möglichkeitscharakter des literarischen Lesens gerecht zu werden; dazu gehört, dass man, um es grammatisch zu formulieren, konjunktivisch denkt: »Hätte sie (die Hauptfigur) nicht etwas anderes sagen können«, »Was wäre denn gewesen, wenn sie ...«, »Was hätte ich in einer solchen Situation gemacht ...« Solcher Möglichkeitssinn wird durch die Testfragen nur ansatzweise untersucht.

Kaum erfassbar ist auch die Fähigkeit, selbständig Fragen an den Text und an die eigene Leseerfahrung zu stellen. Ein Test gibt die Fragen vor und lässt so wenig Raum für eigenaktiven Zugang zu Texten, der als zentrales Ziel von Leseunterricht zu gelten hat.

Nicht zu den Untersuchungszielen von IGLU gehört es, die elementaren Lesefertigkeiten wie das Erkennen von Lauten bzw. Buchstaben, von Signalgruppen, von Morphemen, von Wörtern, von Satzstrukturen im Einzelnen zu erfassen. Solche differenzierte Diagnose kann man von der Studie nicht erwarten.

Kaum erfasst wird bei IGLU auch, was in der neueren Leseforschung als Anschlusskommunikation bezeichnet wird (HURRELMANN 2002, 278f.), nämlich die Fähigkeit, sich über einen Text mit anderen auszutauschen. Theoretisch wird bei IGLU dieser Aspekt durchaus angesprochen, und zwar als Teilhabe an der Gemeinschaft von Lesern (»to participate in communities of readers«). Im Grundschulunterricht ist uns dies ein wichtiges Ziel.

Hinzuweisen ist schließlich auf ein grundsätzliches Problem aller schriftlichen Lesetests, das sich bei der Testung von Kindern besonders stark auswirkt: Geprüft wird nicht nur das Verständnis des Ausgangstextes, sondern auch die Fähigkeit, die Fragen zu verstehen. Sie schaffen eine distanzierte Perspektive auf den Text und erfordern einen höheren Abstraktionsgrad des Verstehens als das selbstvergessene Lesen. Kindern fällt solche Distanzierung noch schwer, weil sich die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Abstraktion in diesem Alter erst entwickelt. Das Problem lässt sich an einer Beispielaufgabe von IGLU zeigen. Zum Text »Welpen erziehen«, der reportagenartig da-



von berichtet, wie zwei australische Kinder einen Welpen, der Blindenhund werden soll, erziehen, wird u.a. die Frage gestellt, welches das *wichtigste* Anliegen des Textes sei. Als Antworten stehen zur Verfügung:

- A. Eine Geschichte über einen Welpen erzählen, der ein Blindenhund werden soll.
- B. Dich dazu zu bringen, dass du Welpenerzieher werden willst.
- C. Zu beschreiben, wie du Welpen behandeln musst, die Blindenhunde werden sollen.
- D. Zu erklären, wie man Welpen erzieht, die Blindenhunde werden sollen (das ist die richtige Antwort).

Wenn ein Kind den Text stark identifizierend liest, mag es u.U. den Wunsch verspüren, auch Welpenerzieher zu werden. Aus subjektiver Sicht wären also Antwort B und C möglich. Zur richtigen Beantwortung ist jedoch eine Distanzierung von der identifikatorischen, selbstvergessenen Lesart notwendig. Aus der Sicht der Autorin geht es nicht darum, Kinder für die Aufgabe der Hundeerziehung zu ge-

winnen; die Antworten B und C sind also falsch. Man kann sich fragen, ob die Fähigkeit, in dieser Weise die Autorintention zu rekonstruieren und Antwort D als allein richtige zu erkennen, in entwicklungspsychologischer Sicht wirklich dem vierten Schuljahr schon angemessen ist.

KASPAR H. SPINNER

#### Literatur

- BARTNITZKY, H.: Lasst uns über ein Kerncurriculum diskutieren. In: Grundschnulverband aktuell 75 (2001), S. 16 – 17
- CAMPBELL, J. R. u. a. (Hg.): Framework and Specifications for PIRLS assessment 2001. 2. Aufl. Chestnut Hill 2001
- HURRELMANN, B.: Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: N. GROEBEN/B. HURRELMANN: Lesekompetenz. Weinheim 2002
- INSTITUT FÜR INTERNATIONAL UND INTERKULTURELL VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER UNIVERSITÄT HAMBURG (Hg.): IGLU/PIRLS Information. Münster 2001
- <http://isc.bc.edu/pirls2001.html>
- <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm>